

hogy tantárggyá avassák a bélyeggyűjtést, »mely annyi alkalmat szolgáltat az öntevékenységből származó tanulásra«.

A két cikk külső formájáról csak annyit, hogy míg az első elég bőven hivatkozik irodalomra, a másik mindent önmagából merít. Rögtön feltűnik, hogy az első forrás bővebb.

A két cikk belső lelkisége még többet mond. Péch A. igen mérsékelt, józan álláspontot foglal el, de soraiból látszik, hogy nem a munkáltató tanítással kezdte tanári munkáját, tehát ismeri mindegyiket. A második cikk írója egy szóval sem hivatkozik arra, hogy megpróbálta volna a *munkáltató* tanítást. Minden során látszik, hogy egy kihalásra ítélt tanítási metódus alapján állva csak »elméleti«, de általa soha nem próbált tanítási formáról mond ítéletet, mielőtt annak értékéről kísérletezés útján véleményt alkothatott volna. Cikkének címét nyugodtan idézhetjük: ez az igazi »Jelszó-pedagógia«!

(mgy.)

A Monatschrift für höhere Schulen 33. köt. (1934) 6. füzetében Max Krüger erre a kérdésre ad választ: helyes-e a középiskolai latin nyelvű oktatást már a 10 éves korban megkezdeni? Válasza, — a klasszikus filológusok évszázados hagyományaihoz képest — igenlő: »még senkisé is bizonyította be eddig, hogy a 10 éves gyermekek lelkileg alkalmatlanok a latin nyelv tanulására; másfelől oly nagy az idegen nyelv tanulásának és különösen a korai latinnak a jelentősége, hogy ennél jobb kiválasztó eszközök között nem lehet elgondolni. Persze, egy feltételnek mindenesetre teljesednie kell a sikerhez: a gyermekeknek szívesen kell tanulniuk s a latin legyen kedvelt, sőt a legkedveltebb tantárgyuk.« (367. l.). A szerző tehát nem teszi kérdés tárgyává a latin nyelv általános jogosultságát a nevelés mai céljainak szempontjából; a latin nyelvnek a mai tantervekben is helyet követel, mégpedig dogmaszerű biztonsággal. Cikkében inkább arra törekszik, hogy az elkerülhetetlen latin tanítást *lélektani eszközökkel* megkönnyítse. Ebből a célból a 10 éves gyermek lélektani sajátosságaiból indul ki és kívánja a játékos tanulást, — a nyelvtani formáknak kis »személyek« gyanánt való kezelését (a szavaknak kis »történeteik« vannak, ezek a flexiók stb.), — a kitaláltatást (az idegen és anyanyelv megfeleltetései) — »a romantikusoknak mindent átélkesítő nyelvfelfogását« a tanár részéről, — az anyanyelvről latinra való fordítást stb., — mindezt a gyermekek játékos kedvének, funkcióörömeinek és reális érzékének felhasználásával. — Amennyire nem látjuk biztonságban a latin nyelv évszázados pozícióját a német középiskolákban, annyira helyeselhetők a szerző törekvései a latin nyelv tanításának módszeres ujjaalakítására. Hynemű erőfeszítéseket azonban nemcsak a klasszikus nyelvekre nézve kell tennünk, hanem általában minden tantárgy területén.

A modern nyelvi oktatásra nézve kitűnő példát adott a szerzőtől is idézett E. Otto (Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, 3. kiad. 1925.). Otto két elvre támaszkodik, melyeket Spranger formulázott így: a nyelvoktatásnak egyfelől a gyermek fejlettségét, lélektanát kell figyelembe vennie, másfelől pedig a modern nyelvélektan és nyelvlogika jelen állását.

„Ugyancsak ebben a számban vizsgálja A. Rehm a nemzeti szocialista állam szellemében alakuló tantervet (»Németország szellemi öröksége a középiskolai oktatásban« 375 kk. ll.). A tantárgyak új összeállítását és értékelését a céltól függ, ez pedig a főiskolára való érettség (»a teljes, szigorú, autonóm tudományért való szellemi küzdés képessége«). Ebből a célból következik, hogy elesik minden fakultatív és művészeti tárgy, — megmaradnak azonban, új feladatokkal és a népi-faji vonatkozásokkal átszőtt természettudományok (fizika, kémia), a földrajz; a matematika és az idegen élő és holt nyelvek, mint a szellemi fegyelmezésre nevelő tantárgyak; a »német« és a történelem; az előbbi új hangsúlyt és irányt nyer és középponti jelentőségűvé válik, mert minden szellemi áramlatot most már abból a szempontból kell megítélni, mit használt a »németiségnek«, mint szellemi-faji alakulatlak és mint vegyült az idegen szellemi áramlatokba német elem; a történelemnek szintén ezt kell kidomborítania s az ősnémet világba kell vezetni a növényeket. Egyúttal »politikai beállítottsággal« kell tanítani a jövőben a történelmet, amire példát adott Treitschke (!). Az államformák történetét (pl. a demokrácia a görögöknél) bizonyos (előre megállapított) tanulságok levonására kell felhasználni. A történelem főként politikai történet marad ilyenformán, — de mégsem kívánják az új tantervkészítők a művelődési vagy gazdasági történet teljes kiküszöbölését. A vallásoktatásban nem szabad hozzányulni a tan lényegéhez; ez végzetes összeütközést jelentene az egyház és az állam között. — Az idegen modern nyelvek tanítását a nemzet helyzete és gyakorlati szükségletei igazolják: A klasszikus nyelvek problémáját a szerző így látja: »hideg fejjel és becsületesen gondolkozva« azt kell mondanunk, hogy ily korszakban, mint a mienk, a (klasszikus) nyelvek mellett eddig felhozott összes érveknek nincs döntő erejük, — sem a hasznossági, sem a kiválasztást hangsúlyozó, sem az antik nyelvek nyelvértéket fejlesztő erejét hangsúlyozó érveknek. Ha pedig az idegen nyelvi oktatástól azt várjuk, hogy valamely nép szellemébe engedjen betekintést, akkor erre a célra az élő nyelvek bármelyiké jobban alkalmas. A klasszikus világ egész tartalma mindvégig kulturérték marad — ebből a műveltségi szempontból kell tekinteni a klasszikus nyelveket is; vagyis csak annyiban foglalhatnak helyet az iskolában szerzőnk szerint, amennyiben a régi világ értékeinek teljes és hiánytalan felfogásához szükségesek. — Ezzel kapcsolatban a szerző a jövőben is fenntartandónak véli a gimnázium és a reáliskola nevével kifejezhető iskolafajokat.

Vorwahl (420 kk. ll.) a szelekció kérdéseivel foglalkozik s bemutatja azt úgy, ahogyan a drezdai közoktatásügyi hivatal a főiskolára vonatkozóan végrehajtotta. Az érettségi bizonyítványt a hatóság nem tartotta elégséges alapnak a szelekció szempontjából, »mert átlagosan nem bukkik bizonyos százaléknál több a nagyon gyenge tehetségekűkből álló osztályoknál sem; — míg a jó tehetségek teljesítményeitől elkényeztetett iskolák gyakran sokkal szigorúbbak a buktatásban«. A mérték tehát nem egyenlő. A szász minisztérium tehát elválasztotta a szelekciós eljárást az iskolai bizonyítványtól: A jelölteknek három kérdést kellett kidolgozniuk, melyek egyáltalában nem iskolai tananyagot öleltek fel, nem is egyszerű »értelmisségi vizsgálatokat tartalmaztak«, mert az értelem még nem teszi az egész embert, habár

igaz is az, hogy az értelem nélkül nincs egész ember. Oly vizsgálati módszer kerestek *Hartnache* és *Wohlfahrt*, mellyel a jelölt *produktivitásáról uralkodó érdeklődésirányairól és hajlamairól, s anniak munkamódjáról, beállítódásairól, »világnézetéről*», egyszóval: egész *személyiségéről*, de különösen értelmének és akaratának összeműködéséről, (*»világos fej — szilárd akarat*») a főiskolai pálya szempontjából teljes képet nyerhessenek. (*»Bewehrungsmethode*»). A célkitűzés kitűnő: világos, hogy valamely pályára való alkalmasságot csak a jelölt *egész személyiségének* alapos ismerete után lehet csak megállapítani. Kérdés azonban (s ezt a kérdést e helyen nem dönthetjük el), vajjon az erre célra szolgáló *próbák* (feladatok) valóban alkalmasak-e a kívánt diagnózisra és prognózisra? Ha a próbákat közelebről megtekintjük, azt látjuk, hogy azok nagy része, ellentétben a célkitűzéssel, mégis csak — *»értelmiség*»-próba. (Meghatározások, téves gondolatmenetek hibáinak leleplezése, praktikus-technikai feladatok megoldása, tartalmi [világnézeti, nevelési] kérdések stb.) Igaz ugyan, hogy pl. a meghatározásoknál oly teljesítményeket kíván e vizsgálati módszer a jelöltől, melyek a *»formai-logikai*» megoldáson túlmennek; — pl. *»adja e szónak: »személyiség», oly meghatározását, hogy az élettel és lélekkel legyen telve*; — de a dolog lényeges megoldása mégis csak az *értelmiségen* fordul meg. — Másfelől nyugtalanítja az olvasót az idetartozó próbák megoldásainak *értékelése* is. A jelölt dolgozatában ugyanis egy *teljesítménnyel* állunk szemben; már pedig tudjuk, hogy valamely okozat (a teljesítmény) számos ok közreműködéséből állott elő. *Melyek azok a lelki tényezők*, melyek az eredményt létrehozták s érte, hogy úgy mondjuk, felelősek? Ez az értékelésnek és a kiválasztásnak a fő és legnehezebb kérdése minden összetett (komplex) teljesítmény vizsgálatánál. Hogyan bízhatunk oly értékelésben, melyet a minisztérium tisztviselői végeznek, akik a jelöltet sohasem látták, hanem csak dolgozatát elemzik és pályáját eldöntik? *Wohlfahrt* kiadta könyvben is (*Geist und Torheit auf Primanerbänden*. Dresden. 1934.) a vizsgálatok folyamán gyűjtött feleletek anyagát. Bizonyos, hogy sok *»szellemesség*» és sok *»ostobaság*» állapítható meg az ilyféle kérdésekre adott feleletekből: Melyek a vontcsövű fegyver előnyei a símafűrésével szemben? Mit válaszolna ön egy gyereknek erre a kérdésére: mért engedi meg a jó Isten, hogy annyi gaz és dudva nőjjön? Egy filozófiai szöveg elemzése és a nemzeti szocialista világnézethez való viszonyítása. Halad-e az emberiség? Ha a víz csak súlyának tizedrészével bírna, mi következne ebből? stb. stb. Ismételjük: sem az itt érintett cikk alapján, sem *W.* könyvéből nem nyerünk felvilágosítást arra nézve, mily végső elemekből felépültnek képzelik a vizsgálat vezetői az emberi személyiséget és hogyan elemzik a nyert teljesítményeket. Míg e kérdésekre nem nyerünk választ, addig a szelekciónak ezt a kísérletét nem tekinthetjük lényeges haladásnak.

Ugyanezzel a problémával küzdök G. *Just*, a *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 1934. novemberi számában (162. k. II.: Zum Problem: Schulleistung und Lebensleistung). Szerző szerint iskoláink nevelő értékének megbírálásában egyik legnagyobb fogyatékoság és hibaforrás onnan ered, hogy nem tudjuk exakt módon összehasonlítani az iskolai és az életteljesítményeket. Egyes iskolák, iskolafajok, sőt egyes tantárgyak nevelőértékét

gyakran látjuk lemérni egyszerűen az egyéni tapasztalatok szubjektív általánosításával, akár *pro*, akár *contra*. Az az állítás azonban, hogy a jó tanuló a későbbi életben is kiváló lesz (vagy az ellenkezője) még egyenlőre bizonyításra szorul; amíg e bizonyítással adósak maradunk, addig nem tehetjük az iskolai teljesítményt az életteljesítmény megjósolásának alapjává. Szerző főfeladatának tekinti, egy, ebből a szempontból gyűjtött adatokon épülő statisztika tudományos kiaknázását. Rámutat egyben a probléma ezer finom nehézségére is: melyek a »jó (tehetséges) tanuló« lélektani jegyei, mi a tehetségesség, az értelmiség (intelligencia), hogyan öröklődik mindez (L. Peters vizsgálatait a jó bizonyítványok »örökléséről«), mi a konstitúciós alapjuk stb. Másfelől: kérdés az is, hogyan alakul ki az iskolai bizonyítvány és vajjon mi a korreláció (összefüggés) közte és az életben elért sikerék vagy sikertelenségek között. Mindezen szempontokat szem előtt kell tartanunk, ha statisztikai adatokból arra akarunk következtetni, hogy valamely iskolafaj termékeny és értékes, »mert belőle kiváló emberek tömege került ki.« Nemcsak az életkörülmények későbbi hatását is figyelembe kell venni az egyének életteljesítményeiben, hanem még ezenfelül a felnőtté sokféle hibaforrását is: saját sikerét vagy sikertelenségét az életben sok ember az iskolának tulajdonítja, akár önvédelmi, téves optikából, akár ressentimentből, vagy más okból. A statisztika újra oly adattárnak bizonyul, melyből mindent vagy semmit egyaránt be lehet bizonyítani. Mégis: statisztika nélkül még meg sem indulhat az idetartozó problémák elemzése.

A *Zeitschrift für ang. Ps.-nak* ugyanezen száma példát is nyújt ilyen statisztikai feldolgozásra (Lottmann: Schulleistung u. Lebensleistung ehemaliger Abiturienten, 173 kk. II.). A szerző nyomon követte a két középiskola növendékeinek életpályáját és összehasonlította az iskolában elért eredményeikkel. Gondos, tökéletes statisztikai feldolgozás ez, melynek végső következményeit a következőkben vonhatjuk le: a) az iskolai teljesítmény és az életteljesítmény viszonyát nem lehet egyszerűen egyenes vagy fordított aránynak venni, — a két teljesítmény viszonyodása sokkal bonyolultabb. — b) Melyek az iskolai teljesítmény tényezői? Az iskolai tehetségesség (Schulbegabung) és a szorgalom (Schulwilligkeit). E kettő együttesen adja az eredményt, azonfelül közrejátszanak a tanuló pszichofizikai, társadalmi, anyagi adottságai is; szerző külön kiemeli a tanítók személyi hatását is. — c) Az életteljesítmény tényezői más síkon vannak; ezek: a sokoldalú gyakorlati érdeklődés, vagy a radikális specialistaság és az életrevalóságot biztosító jellembeli és személyiségi tényezők, legfőképpen pedig az alkalmazkodóképesség. Ezek előmozdítják a sikert az életben, bár nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy az élet sokkal több gátlást és akadályt helyez a személyi tevékenység útjába, mint az iskola (a társadalom »macchiavellizmusa« sokszor megakadályozza a személyi tevékenységek megérdemelt sikerét). — c) Az iskola a maga tárgyi követelményeivel inkább a tiszta értelmi érőket fejleszti, míg az élet és hivatás alkalmat nyújt a spontán, alkotó tevékenységek kifejlődésére. — d) A későbbi élettevékenységet egybevetve az iskolai teljesítményekkel, a szerző jogosultnak tartja az »elméleti és gyakorlati intelligencia« közötti különbségtévest. — e) Az iskolai teljesítményben legkiválóbbakból rekrutálódtak

az egyetemi filozófiai kari tanárok; az akadémiai végzettségű tanterfiak és a katolikus teológusok; a középső rétegből a bírák, technikusok, ügyvédek orvosok; a legalacsonyabb réteg szolgáltatta az evang. teológiai pályára lépőket. — f) Különösen érdekes szempontokat nyújt a »hajótöröttek« pályaútjának vizsgálata: ezek a legalsó rétegből léptek ki az életbe. — g) Tanulmány: az iskola hagyja el eddigi egyoldalúan intellektualisztikus irányát és törekedjék inkább az erkölcsi nevelésre. (V. H.)

A „*Pädagogische Warte*“ 1935. febr. 15-iki száma arra akar példát adni, hogy a megfigyelésen alapuló szemléltető oktatás legnagyobb támasztékát abban találja, ha a tanító maga is kutató tevékenységet fejt ki. Ez az elv minden fokon, a szabadban és az osztályban egyaránt érvényesíthető, s kiterjed történelemre, őstörténetre, néprajzra, fajismeretre, természetrajzra stb.

Az első cikk *Wilhelm Reyer* tollából »A *fronthatona mint nemzetpolitikai nevelő*« cím alatt a történettanításnak kézi tevékenységgel való elmélyítését célozza. Mindenekelőtt megállapítja, hogy a világháború előtti történettanítás hazafias volt ugyan, de nem volt elég nemzeti. Szembeállítva a kettőt, kitűnik, hogy a hazafias nevelés az ősök tettein való büszke, s megelégedett elmerengés, párosulva a jóleső tudattal, hogy milyen megszűrése jutott a nemzet előre. Míg a nemzeti öntudatra való nevelés az erős hajtóerők mellett felismeri a belső gyengeség jeleit is; felismeri a költelességeket, melyekre a nemzeti önérvényesítésnek irányulnia kell. Az ilyen nemzetpolitikai irányú történettanítás nem elégedhet meg pusztán okozati összefüggések megismertetésével, nem tekintheti a történelmet sorsnak, melybe bele kell törődni. Faji és nemzeti öntudattal bíró nép saját magában is történelmi alakító erőt lát és a veszedelem idején szükségét érzi annak, hogy erőit összeszedje és latbavesse. A nemzetnevelés szempontjából tehát csak olyan történettanításnak van értéke, mely a népakarat önérvényesítése szempontjából nézi az eseményeket s az elébe tornyosuló akadályokat. A történettanítás vezérfonala tehát a nemzeti népakarat önérvényesítésében keresendő. Ez köti össze a politikai eseményeket, kulturális törekvéseket, gazdasági erőfeszítéseket stb., népiéleti jelenségeket. A népi akarat céltudatos érvényesítése nem halad állandóan emelkedő irányban. Erő kifejtés után pihenés vagy hanyatlás áll be. A nemzeti önérvényesítés a néperő szervezését kívánja alkalmas vezetés alatt, mellyel feltétlen engedelmesség, összetartás és önfegyelem jár. Ennek a szervezetnek iskola-példáját adja a frontszolgálat s a tanító, aki frontharcos volt, a legjobb nemzetpolitikai nevelő. Saját élményei alapján közvetlenebb történettanítást végezhet, mint könyvből. Még maradandóbb lesz a hatás akkor, ha a küzdelem színhelyéről a lövészárokharcról alkalmas modellt készített. Szerző készítettet ilyet s a tanulókkal együtt dolgozva, alkalom nyílt a frontszolgálat legkisebb részletének megbeszélésére. Nemcsak a technikailag elkészíthető legkisebb részletre terjedt ki ez a munka, hanem bepillantást engedett arra a bajtársi szellemre is, mely a legnehezebb pillanatokban is összeforrasztotta a küzdőket s ez a példa a legjobb nevelő.